

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

178 | janvier-mars 2012

Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires
d'un pays à l'autre

Les figures du local dans les politiques d'éducation prioritaire au Portugal

Local implementations in priority education policies in Portugal

Las figuras locales en las políticas de educación prioritaria en Portugal

Aspekte der Lokalpolitik in den schulpolitischen Fördermaßnahmen in Portugal

José Alberto Correia et João Caramelo



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3536>

DOI : 10.4000/rfp.3536

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2012

Pagination : 41-52

ISBN : 978-2-84788-372-5

ISSN : 0556-7807

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

Référence électronique

José Alberto Correia et João Caramelo, « Les figures du local dans les politiques d'éducation prioritaire au Portugal », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 178 | janvier-mars 2012, mis en ligne le 15 mars 2015, consulté le 09 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3536> ; DOI : 10.4000/rfp.3536

© tous droits réservés

Les figures du local dans les politiques d'éducation prioritaire au Portugal

José Alberto Correia et João Caramelo

Après avoir resitué les politiques d'éducation prioritaire (PEP) au Portugal dans le contexte socio-politique de la révolution des Œillets puis de la « normalisation démocratique » qui l'a suivie, nous nous attachons à dégager les différentes « figures du local » qui y sont mises en œuvre ou y émergent, en lien avec les évolutions des PEP au Portugal et en Europe. Ils montrent ainsi que se sont succédées et pour une part superposées les figures d'un local techno-fonctionnaliste, « assistantiel » et sécuritaire. Ces figures, essentiellement définies par rapport à l'intervention de l'État central dont elles sont subsidiaires, s'opposent ou composent avec une figure alternative, celle d'un local citoyen, qui, elle, se produit et s'expérimente de manière moins visible et dans un régime d'action plus militant qu'institutionnel.

Mots-clés (TESE) : politique en matière d'éducation, zone d'éducation prioritaire, niveau local, décentralisation, démocratisation de l'enseignement, relation école-collectivité.

Le développement et la structuration des politiques d'éducation prioritaire (PEP) au Portugal s'inscrivent, comme dans d'autres pays, dans un processus de redistribution des responsabilités sociales de gestion de la question éducative, concernant notamment ses dimensions les plus problématiques. De manière générale, les systèmes éducatifs ont tendance à diversifier leurs modes de régulation dans une logique qui consiste à renvoyer à la périphérie des systèmes la responsabilité de la gestion de la scolarisation des populations les plus problématiques.

Ces transformations ont été suivies d'une revalorisation discursive du « local » et de l'action de proximité, sans pour autant que soit produite une définition positive du local. En effet, jusqu'au milieu des années soixante-dix, la référence au local a été,

en général, associée à la critique du modèle étatique centralisé de développement dont les principales préoccupations étaient l'unité et l'intérêt national. Ce modèle comportait en outre une rationalité politique et économique modernisatrice et ne voyait dans le local traditionnel qu'un obstacle. Aujourd'hui, ce sont ces mêmes structures, sur lesquelles se centrait la critique et sur lesquelles reposait le modèle de développement, qui sont devenues porteuses de la valorisation des propriétés locales et de leur flexibilité (Correia & Caramelo, 2003). Même si ce mouvement est dominant dans les nouveaux modes de gestion de la politique éducative, il n'est pas complètement déterminant dans la mise en place des modalités à travers lesquelles le local s'affirme en tant qu'instance pertinente de la gestion des systèmes éduca-

tifs. À ce propos, Canário (1998) souligne que, phénomène transversal à différentes réalités nationales, le mouvement de territorialisation éducative s'inscrit et doit être compris comme résultant d'une convergence entre, d'un côté, la reconnaissance de l'« ingouvernabilité » des systèmes éducatifs à partir de la seule gestion étatique centralisée – reconnaissance qui a conduit au développement des politiques de décentralisation et de déconcentration administrative et à la dévolution des fonctions éducatives et formatives à différentes échelles territoriales – et, d'un autre côté, la rupture avec l'idée d'un espace national d'intervention relativement homogène et la remise en cause du « monopole » de l'école en tant qu'instance éducative. Ceci a contribué à rendre visibles non seulement les appropriations territoriales singulières du travail éducatif mais aussi le rôle joué par des acteurs sociaux jusqu'alors peu considérés comme acteurs éducatifs.

Les politiques d'éducation prioritaire ont été conçues et structurées de façon à pouvoir mettre en œuvre des politiques de discrimination positive ciblant les populations dont la réussite de scolarisation était la plus difficile et qui, comme le souligne Charlot (1994), sont plus particulièrement concentrées dans certaines parties de l'espace social, politiques qui usent fréquemment de modes de caractérisation et de catégories administratives sous-tendus par des représentations et des logiques sociales stigmatisant ces mêmes populations et leurs qualités sociales. Ces politiques ont toutefois créé ainsi les conditions indispensables pour que se mettent en place des dynamiques localisées pouvant échapper à une définition déficitariste du local. En effet, les politiques d'éducation prioritaire s'accompagnent d'un appel important à la mobilisation de ressources et d'acteurs locaux susceptibles de configurer des formes différenciées d'intervention que nous tenterons de restituer analytiquement ici sous la forme de « figures du local ».

Dans ce texte, après avoir ébauché le panorama général des politiques éducatives mises en place au Portugal avant l'institutionnalisation formelle des politiques d'éducation prioritaire, nous focaliserons notre attention sur les différentes figures du local émergeant de l'institutionnalisation de celles-ci, en considérant analytiquement les « générations » de ces politiques telles que Demeuse, Frandji, Greger *et alii* (2008, 2011) et Rochex (2010) le proposent, au terme d'une recherche comparative sur les PEP dans huit pays européens. Nous concluons ce travail en explicitant, de manière succincte, les qualités heuristiques d'une définition alternative des figures du local qui apparaissent dans le domaine éducatif mais ne se reconnaissent

pas toujours comme telles, tant est prégnante la tendance qui les conduit à se parler et se présenter dans les grammaires et les discours dominants.

LES POLITIQUES ÉDUCATIVES AU PORTUGAL : CONTRÔLE IDÉOLOGIQUE, DÉMOCRATISATION SOCIALE ET NORMALISATION DÉMOCRATIQUE

Comme dans d'autres pays européens, le système éducatif du Portugal a été historiquement construit comme un système très fortement centralisé. Toutefois, contrairement aux autres pays, cette centralisation n'a pas fondé son ancrage et sa justification dans le rôle assigné à l'État d'être garant du respect du principe de l'« égalité des chances » socio-éducatives, mais plutôt dans le rôle que celui-ci a dû jouer dans le contrôle idéologique d'un système dont la légitimité reposait sur un principe d'inégalité des chances. En effet, le Portugal a connu une très longue période de dictature qui a duré plus de quarante ans (1926-1974). Cette dictature a fait de la lutte contre l'éducation une de ses principales bases idéologiques, au nom de la « régénération » nationale et des « qualités innées » du peuple portugais. Elle a ainsi œuvré à une diminution de la durée de la scolarité obligatoire, à l'élimination de l'éducation préscolaire, à l'arrêt de la formation pédagogique des enseignants et à la fermeture des écoles qui en avaient la charge.

Dans les années soixante, suite à l'entrée du Portugal dans la EFTA (European Free Trade Association¹) et à l'examen de l'état de l'éducation réalisé par l'OCDE, un ensemble de mesures législatives visant à élargir la base de recrutement de l'enseignement secondaire a pu être adopté, constituant ainsi le début d'une période où sera mise en place une « conception optimiste de ce que l'on peut attendre de l'éducation » (Grácio, 1986). Ces politiques ont essentiellement permis le développement d'une « méritocratie mitigée » qui, sans assurer la démocratisation de l'accès à l'éducation, a conduit à la « dualisation » du système éducatif : ce dernier a élargi sa base de recrutement tout en préservant son caractère élitiste. En effet, l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire au Portugal s'est fait principalement par le biais de l'expansion de l'enseignement technique, l'enseignement général étant mis à l'écart de ce processus. Cet enseignement général préservait ainsi sa principale caractéristique visant à la formation des élites (Grácio, 1998), au sein d'un système éducatif marqué par la dualisation puisqu'il

n'existait pas de filières perméables entre enseignement technique et enseignement général.

Ainsi, le système éducatif portugais a longtemps été organisé autour d'une idéologie autoritaire, pesant à la fois sur les contenus de la culture scolaire, sur leurs modes de transmission et sur les modes d'organisation et de gestion de l'ensemble du système. Lorsque survient, en avril 1974, la révolution des Œillets qui met fin à la dictature, le pays détient le plus faible taux de scolarisation d'Europe. Près d'un quart de la population de plus de 15 ans est analphabète ; 45 % des élèves ne parviennent pas au terme de la scolarité obligatoire qui était alors de six ans ; près de 70 % des élèves ne vont pas au-delà de la neuvième année (équivalent de la classe de 3^e en France), et moins de 10 % accèdent à l'enseignement supérieur ; quant à la préscolarisation, elle concerne, en 1974-1975, 11 % seulement de la tranche d'âge de 3 à 6 ans (Teodoro, 1982).

On comprend donc que, dans ce contexte politique et idéologique, les revendications démocratiques dans le domaine de l'éducation se soient articulées autour de dynamiques susceptibles de mobiliser le maximum d'acteurs locaux dans la production et la gestion de l'éducation et qu'elles se soient traduites par une dynamique liant étroitement les problématiques de la démocratisation sociale et de l'engagement de l'école démocratique dans la construction d'une société démocratique, participative et fortement engagée dans la lutte contre les inégalités et les injustices sociales. Cette dynamique n'a pas seulement permis l'engagement d'institutions scolaires mais la mobilisation d'un ensemble d'agents sociaux dont l'encadrement institutionnel était très fluide et qui n'entretenaient pas un rapport direct avec le domaine scolaire. L'enjeu, pour ces dynamiques du local, ne consistait pas seulement à former les jeunes dans le but de leur permettre de s'inscrire dans une cité démocratique – juridiquement et politiquement déjà constituée, ou configurée – mais également à contribuer à la production de rapports sociaux plus justes et égalitaires, mais aussi plus argumentés. Se cherche et s'expérimente alors un mouvement où « les écoles sortent dans la rue et où la rue va à l'école » (Bulletin du MFA, cité par Stoer, 1986).

Cet engagement communautaire dans l'éducation constitue la dimension la plus pertinente des transformations du domaine éducatif de cette période, et il est à l'origine de profondes transformations structurelles. En dehors des changements significatifs des contenus des savoirs scolaires, d'autres transformations ont eu lieu : de nouveaux modes de gestion du système

éducatif ont vu le jour, de nouveaux protagonistes se sont vus reconnaître une légitimité pour intervenir dans l'école (ou pour se constituer comme acteurs éducatifs dans des instances non scolaires) et, surtout, des changements radicaux ont été produits dans les modalités mises en œuvre pour définir la justice scolaire. Dans ce contexte, certaines transformations ont été particulièrement significatives, notamment en matière de justice sociale : transformation et restructuration de l'école élémentaire en fonction du principe selon lequel la progression d'un niveau à l'autre se ferait sur la base des acquis réalisés durant une période plus longue, de deux ans ; valorisation des activités d'expression dans le curriculum scolaire ; développement de la formation continue et modifications radicales de la formation initiale des professeurs ; unification de l'enseignement secondaire découlant de la reconnaissance que l'existence de deux filières – lycée et enseignement technique – constituait un facteur de discrimination sociale.

S'affirme de même le souci de définir et promouvoir une organisation plus juste du système éducatif, de développer une gestion démocratique des écoles par la mise en œuvre d'un conseil de direction élu, comprenant des représentants des professeurs, des personnels d'éducation et des élèves, ainsi que par la consolidation des relations école-communauté dans une dynamique où la création d'une discipline d'éducation civique et polytechnique tient un rôle prépondérant. La « connaissance de la communauté » et l'« intervention active » de l'école et de ses acteurs en son sein sont pensées comme permettant « la libération de l'initiative et de la parole, l'incitation à l'action concertée des personnes et des groupes, la volonté d'assumer des responsabilités individuelles et communautaires, la valorisation de l'éthique socialiste du travail » (Grácio, 1977, cité par Stoer, 1986, p. 195). Dans un tel contexte de redéfinition des conceptions et des modalités de mise en œuvre de la justice sociale, ce moment est marqué par l'émergence d'une diversité d'acteurs éducatifs « extérieurs » au domaine scolaire qui, souvent, anticipent sur l'action de l'État, en cherchant à exprimer de façon plus ou moins diffuse les pratiques sociales et socio-éducatives émergentes. Comme l'illustre Dias (2003), certaines initiatives populaires sont particulièrement significatives de cela : création de maternelles par des comités de locataires, des comités de travailleurs et des municipalités ; création de coopératives d'éducation et prise en charge d'enfants handicapés par des comités de parents, etc. Les initiatives prennent aussi forme dans la mise en œuvre de campagnes d'alphabétisation et de dynamisation culturelle engageant l'ensemble du

territoire national, ou encore dans l'appui étatique aux associations d'éducation populaire, qui s'inscrit dans une volonté politique plus générale visant à « soutenir les initiatives locales d'éducation ».

Dans une publication antérieure portant sur les idéologies éducatives dominantes au Portugal après la révolution des Œillets (Correia, 2000), nous avons souligné le fait que la justice éducative, au cours de cette période, reposait sur une définition politique de l'éducation. Celle-ci se trouvait ainsi imbriquée dans un processus de réconciliation entre le politique et le social et impliquée dans la construction d'une société plus juste, plus égalitaire et plus démocratique. Il s'agissait de concevoir et mettre en œuvre une justice éducative « démocratisante », où l'école ne serait pas seulement définie comme un dispositif social de formation de futurs citoyens d'une société démocratique instituée, mais comme un espace social instituant, où se vit et s'expérimente une démocratie participative qui, par le biais des relations qu'elle établit avec les contextes sociaux, participe à leur transformation. La gestion démocratique de l'école était ainsi conçue comme inséparable de la promotion de dynamiques lui permettant d'interférer dans la vie des communautés. Dans ce contexte, toute l'éducation se trouvait être prioritaire dans la mesure où elle était structurée autour de principes et de formes institutionnelles soucieux de combattre les injustices et les inégalités sociales. L'éducation n'était donc pas uniquement pensée comme devant être un instrument de démocratisation mais comme un dispositif politique structuré par le principe selon lequel la contribution de l'école à la construction d'une société démocratique réellement participative était inséparable de la production de la démocratie à l'intérieur de l'espace scolaire lui-même. Comme nous l'avons souligné dans ce travail, « l'école, comme cité à construire par le biais de dynamiques reposant sur une action sociale émancipatrice, va de pair avec la reconnaissance de la communauté – en tant qu'espace de vie collective où se tissent des relations sociales denses et intenses – comme étant un des référents régulateurs de l'action éducative transformatrice pouvant contribuer à la promotion d'une culture des droits » (Correia, 2000, p. 9). Dans cette perspective, la problématique de la gouvernabilité du système éducatif est indissociable de celle de la gouvernabilité de chaque école, les deux devant être reconfigurées autour d'une flexibilité organisationnelle indispensable afin que la contribution de l'éducation à la cohésion sociale puisse être pensée dans une visée de reconstruction du social.

Loin de n'être qu'un enjeu ou un segment de l'architecture juridique de l'État, le local s'est révélé être, dans ce contexte, un espace social à produire démocratiquement, une cité démocratique à construire, un enjeu social et politique, et pas seulement administratif ou juridique. Et, quand est venue la période de l'institutionnalisation de l'architecture juridique de l'État – la normalisation de la démocratie représentative –, la légitimité de l'intervention de l'État dans les écoles a toujours été partagée avec une conception du politique plus ancrée dans le social. Ainsi, pour ce qui est de la gestion administrative, le ministère de l'Éducation nationale a-t-il été obligé de coordonner son action avec les structures de gestion démocratique des écoles ; concernant le contenu des politiques éducatives, il a de même été obligé de mettre en œuvre un travail supplémentaire de légitimation en mobilisant des arguments se rapportant à la problématique de l'égalité sociale plutôt qu'à celle de l'égalité politique et juridique.

À la fin des années soixante-dix et au cours des années quatre-vingt, les politiques éducatives ont été marquées par la volonté de « normaliser » le système éducatif en le recentrant sur l'État et en l'intégrant dans un mouvement général de stabilisation des institutions de la démocratie représentative. Ont ainsi été diluées les dynamiques visant à promouvoir l'engagement de l'éducation dans la construction d'une cité démocratique au profit de l'affirmation de logiques concevant la fonction de l'éducation en termes d'égalité formelle d'accès aux institutions démocratiques. La « normalisation » de l'éducation a dès lors conduit à l'adoption d'un ensemble de mesures visant à remettre en place le fonctionnement « normal » des structures de gestion du système scolaire en le préservant de la contamination des dynamiques non scolaires, tout en essayant en même temps de légitimer la culture et les savoirs scolaires comme axiologiquement neutres. Comme l'a souligné Stoer (1982, p. 83), « l'enseignement, conçu en termes de développement national, a fini par opérer un retour au couple croissance économique-égalité des chances, caractéristique du début des années soixante-dix (et désormais limité au droit à l'enseignement, à l'égalité d'accès) ». Selon l'analyse proposée par Stoer, le processus de normalisation « a trouvé son élan dans le désir de remplacer la politique par une planification présente tout au long du système d'enseignement » (Stoer, 1982, p. 82). Cette logique s'est matérialisée par l'adoption de mesures tendant à faire coïncider les qualités des êtres éducatifs avec les compétences et qualités définies juridiquement et, par conséquent, par une délimitation des « espaces où pourrait avoir lieu l'enseignement. Ainsi ont disparu

de nombreuses initiatives populaires, promouvant de nouvelles formes de scolarité ou de nouveaux environnements éducatifs, notamment dans le domaine de l'éducation primaire et de l'enseignement coopératif » (Stoer, 1982, p. 82).

Nous ne détaillerons pas le caractère des mesures mises en place dans ce contexte. Il convient néanmoins de souligner que celles-ci ont permis d'inaugurer une nouvelle justice éducative qui ne se souciait plus de la contribution de l'éducation à la construction politique de la cité démocratique, mais plutôt de la mise en œuvre d'une conception de la démocratie axée sur la préoccupation d'assurer une égalité formelle des chances devant la loi. Une définition juridique de l'éducation a ainsi été institutionnalisée, qui s'est substituée à la définition politique produite au cours de la période antérieure. En même temps, le lien entre éducation et démocratie est de moins en moins pensé en termes de production de rapports sociaux démocratiques et de plus en plus en termes d'accès égalitaire à des institutions publiques désormais stabilisées. L'importance donnée à la définition juridique de l'éducation et à la défense d'une culture civique axiologiquement neutre va de pair avec la défense intransigente du respect formel du principe d'égalité des chances d'accès aux savoirs scolaires, ces derniers étant perçus comme des biens universels respectant le principe de neutralité axiologique constitutif de l'État démocratique, lui-même représentant légitime de l'intérêt public. On comprend alors que la *gouvernabilité de l'éducation* ait été réduite à la problématique de la *gouvernabilité du système éducatif* (Correia, 2000) et que celle-ci ait été pensée autour de la nécessité d'intégrer l'école dans un espace homogène dont la gestion serait assurée au moyen de l'intervention uniformisante de l'État. On pourrait donc dire que si l'idéologie démocratisante définit la problématique de la démocratie comme problématique de transformation et de construction sociale, l'idéologie démocratique la pense plutôt comme problématique de l'intégration sociale dans un ordre juridique démocratiquement constitué.

LES POLITIQUES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE ET L'ÉMERGENCE DU LOCAL DANS LA CONCEPTION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Les premières mesures propres aux politiques d'éducation prioritaire au Portugal surviennent au début des années quatre-vingt-dix et sont profondément marquées par les tendances européennes. Nonobstant

le fait qu'elles se soient traduites par une transformation accentuée des modes de gestion des systèmes éducatifs, c'est à travers elles que s'est insinuée la critique de l'intervention homogénéisante de l'État qui a permis l'apparition d'une nouvelle conception des politiques éducatives laissant émerger, de façon plus ou moins ambivalente, la figure du local. L'apparition de cette figure dans les politiques éducatives était confinée, dans un premier temps, à ce qui relevait d'une intervention déconcentrée de l'État. Cette intervention, nettement valorisée politiquement, intégrait le local comme élément dans un processus où il se trouvait subordonné aux logiques d'intervention de l'État centralisé. En d'autres termes, ces conceptions ont pour présupposé une définition déficitaire du local – en tant qu'espace cristallisant les problèmes socio-éducatifs –, dans la mesure où l'intervention locale y est définie dans une logique où prédominent les préoccupations administratives au détriment de celles qui envisagent le local comme un espace pertinent dont l'échelle permet une redéfinition des dynamiques socio-éducatives.

Les arguments s'appuyant sur une définition alternative de la justice éducative ne sont pas mobilisés dans les débats sur la configuration des espaces jugés les plus pertinents pour permettre d'assurer le développement, la gestion et l'évaluation de mesures d'éducation prioritaire. Ces arguments restent fortement structurés par une logique de recherche des moyens les plus ajustés à la gestion d'un système dont les finalités ne sont pas susceptibles de faire l'objet d'un débat argumenté. Dans ce contexte, le local existe uniquement en tant qu'espace d'intervention de techniciens provenant de différents services de l'État. On admet que ces derniers pourront alors mobiliser plus efficacement les ressources mises à leur disposition dans le local.

Le programme le plus emblématique qui a été mis en œuvre dans ce contexte (PIPSE, « Programme interministériel de promotion du succès éducatif ») repose ainsi précisément sur la constitution d'équipes multidisciplinaires désignées et missionnées par l'État et qui, en fin de compte, visent à faire exister au niveau local un État techniquement informé et efficace. Cette définition, essentiellement d'ordre technico-fonctionnel, est à l'origine de résultats symptomatiquement ambivalents. Comme le signale Afonso (1997), même si le programme a, de fait, permis des « innovations concrètes mises en place par les enseignants qui ont adhéré au projet et qui ont reçu, localement, l'appui d'équipes d'intervention engagées et motivées, [celui-ci] n'a pas réussi à réaliser une grande partie

des promesses et des objectifs qu'il s'était donnés, ni à inverser de manière significative les phénomènes d'échec ou d'abandon scolaire, et il n'a pas permis de faire émerger des structures permettant de garantir la continuité des politiques jugées pertinentes, ou des pédagogies et des expériences qui étaient en passe de produire des résultats positifs » (Afonso, 1997, p. 147-148). On pourrait alors dire que, même si les promesses définies au niveau national ont connu un certain succès, ce succès repose en grande partie sur des dynamiques locales qui ont outrepassé les conceptions et les logiques de l'État et de ses techniciens.

La prégnance de la question des moyens de l'éducation sur celle de ses finalités a tendanciellement permis de faire du local un substitut fonctionnel capable de prolonger plus efficacement un État juridiquement structuré reproduisant lui-même une définition scolarisée de l'éducatif. Le local est alors un contexte plus ou moins pertinent et efficient de l'action scolaire et ne constitue pas le creuset d'une définition alternative de l'éducation, pouvant intégrer et articuler des langages éducatifs autres que le langage scolaire. Si l'on peut admettre que cette conception du local s'est objectivée dans un ensemble de figures prenant des configurations diverses au cours de ce processus – en d'autres termes qu'il n'existe pas une définition univoque du local –, il faut toutefois signifier que ces figures et configurations diverses se fondent sur une logique commune dans laquelle le local constitue une échelle plus appropriée à la gestion de ressources susceptibles d'être mobilisées par les institutions scolaires. La principale préoccupation a été alors de rendre flexible la gestion scolaire par rapport aux ressources « externes » de façon à mieux les mettre au service d'une conception scolarisée de l'éducatif. Ainsi, dans un contexte de démocratisation de l'accès au système scolaire, l'établissement d'une relation de continuité (Correia, 1999) entre le local et le scolaire se fait au prix d'une hiérarchisation cognitive qui subordonne la pertinence des savoirs et des acteurs locaux à leur fonctionnalité dans la réalisation d'un travail de décontextualisation cognitive que l'école doit mettre en œuvre. Il peut aussi renvoyer ces savoirs locaux à la condition de « pré-notions » dont l'école doit faire le diagnostic pour pouvoir ensuite les remplacer à partir de sa grammaire universaliste.

Ce mode d'insertion du local dans les politiques éducatives a tendance à penser le local dans une dynamique qui met en relief sa plus ou moins grande autonomie par rapport à l'État central, mais ne tient pas suffisamment compte des modes de coordination

de l'action mis en place, ni de l'idée selon laquelle le découpage de l'espace éducatif propre à ce type de reconnaissance de la spécificité du local n'est pas seulement un processus de qualification/disqualification et de hiérarchisation des espaces, mais concerne également la qualification des acteurs et leurs relations. À ce propos, Dominique Glasman (1999) a rappelé l'importance des figures du « contrat » dans le système éducatif, lesquelles, en fin de compte, préfigurent les différents régimes de construction du local et la manière dont ils soulignent, qualifient ou disqualifient les qualités des acteurs engagés, le rôle qu'ils peuvent jouer et la façon dont ils articulent leurs actions. À notre avis, la perspective suggérée par Glasman (1999) à propos de la thématique du « contrat » en éducation est particulièrement importante pour nous prémunir contre la « naturalisation » des conceptions gestionnaires et administratives de l'éducation puisqu'elle nous invite à une analyse exigeante des processus locaux de coordination de l'action envisagés en tant que productions cognitives, relationnelles et communicationnelles. C'est dans cette perspective analytique qu'on peut dire que la valorisation discursive du local qui s'est produite au Portugal, en articulation avec les mesures d'éducation prioritaire mises en place au cours des trente dernières années, a permis d'instituer un ensemble de figures légitimes du local qui coexistent dans des relations plus ou moins tendues et complémentaires. Ces figures (qui sont associées à différents régimes d'action légitimes) ont non seulement été mobilisées et articulées à l'intérieur de paradigmes de gestion du système éducatif mais ont pour une part anticipé leur émergence et produit des processus et des discours de légitimation anticipée de ces paradigmes à travers l'utilisation régulière des références à la problématique des inégalités ou de l'exclusion sociale. Comme nous l'avons signalé dans un autre travail (Correia, Stoleroff & Stoer, 1993), les caractéristiques semi-périphériques² de la formation sociale portugaise, articulées au fait que celle-ci s'est trouvée fortement marquée par la révolution des Œillets, laissent penser que l'État attribue une importance croissante aux questions de sa légitimation autour de valeurs qui sont fréquemment en contradiction avec la nature même de cette intervention. En d'autres termes, il semble qu'au Portugal, la production législative de l'intervention de l'État et la mise en place des structures qui soutiennent cette intervention aient tendance à ne pas coïncider (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990). Cette analyse peut nous aider à comprendre que les dynamiques éducatives au Portugal sont mises en œuvre dans un contexte et un processus qui sont tout à la fois de crise et de

consolidation de l'école et de l'État providence, et qui ont donc fortement marqué la façon dont l'État conçoit et met en œuvre les politiques d'éducation prioritaire.

Ainsi pourrions-nous dire que la première génération des PEP, brièvement décrite ci-dessus, est à l'origine d'une définition techno-fonctionnaliste du local, structurée autour d'une logique de déconcentration de l'État. Le local qui y est valorisé discursivement est celui qui se produit à travers la coordination des structures locales de l'État envisagées comme l'échelle la plus pertinente pour la gestion de ressources éducatives et para-éducatives. La pertinence des ressources et des agents du local y est subordonnée à la conformité de leurs qualités à celles requises par le mode d'existence contextualisé des ressources étatiques, qu'il s'agisse de ressources matérielles, organisationnelles, relationnelles ou cognitives. Le local est bien entendu le mode d'existence local de l'État, sa dimension éducative est donc dépendante de la conformité à la forme scolaire et la planification décentralisée est le régime d'action légitime. Les différentes générations des PEP au Portugal (qui apparaissent dans la seconde moitié des années quatre-vingt-dix avec la création des territoires éducatifs d'intervention prioritaire, TEIP par la suite) ont été fortement marquées par l'importance accordée discursivement au local dans la gestion des problèmes éducatifs socialement complexes. Le développement des TEIP a fortement mobilisé les espoirs d'un ensemble de militants pédagogiques et de chercheurs en sciences de l'éducation, mais il a aussi généré des ambiguïtés résultant d'une valorisation du local produite par un État fortement centralisé. De nombreux travaux (Canário, Alves & Rolo, 2000, 2001 ; Sarmiento, Parente, Matos *et al.*, 1999 ; Stoer & Rodrigues, 2000) ont suggéré que cette valorisation discursive allait de pair avec une dévalorisation symbolique et facilitait l'émergence de logiques susceptibles de renforcer cette déqualification de la part des acteurs locaux qui, pour obtenir des ressources accrues de l'État, devaient démontrer la dégradation de leurs conditions de travail.

Pour d'autres auteurs, l'importance des TEIP réside dans le fait que ces derniers concrétisent « une pré-occupation sociale nouvelle, propre à une nouvelle orientation politique et à l'insistance sur les politiques sociales qui résulte du changement de gouvernement » (Sarmiento, Parente, Matos *et al.*, 1999, p. 6), et qu'ils posent « avec une très forte acuité la question de la contribution de l'éducation à la production de l'(in)égalité sociale » (Sarmiento, Parente, Matos *et al.*, 1999, p. 6). Ces auteurs soulignent néanmoins qu'une telle politique, comme d'autres politiques éducatives

portugaises, peut tout à fait s'inscrire dans la filiation d'orientations européennes plus soucieuses de gérer les effets néfastes de la crise sociale dans le domaine scolaire que de créer les conditions d'une plus grande égalité sociale, et qu'elle est dès lors susceptible de n'être que « l'expression, dans une configuration institutionnelle particulière, du processus de globalisation et d'européanisation des politiques éducatives » (Sarmiento, Parente, Matos *et al.*, 1999, p. 6).

Dans la même perspective, Stoer et Rodrigues (2000) écrivent que la création des TEIP participe du développement des « nouvelles politiques sociales qui, tout en étant susceptibles de favoriser des modes d'action collective contextualisée et plus participative, peuvent tout autant s'inscrire dans des dynamiques structurelles insistant sur la responsabilité individuelle et contribuant à la minoration de la question sociale » (Stoer & Rodrigues, 2000, p. 173). Après avoir souligné que le partenariat préconisé par les TEIP constitue aujourd'hui la figure dominante en Europe d'une « nouvelle technologie sociale » et d'une « nouvelle forme de contrôle visant à garantir que les effets de la fragmentation du marché et de la dérégulation ne menacent pas le fonctionnement "normal" du système », ils font néanmoins remarquer que, dans le contexte portugais d'un « État social inachevé » ayant encore recours au bénévolat et à la philanthropie pour assurer ses fonctions de protection sociale, la légitimation des actions partenariales peut contribuer au développement d'autres dynamiques, et réactualiser des alternatives portées par le développement local et des réseaux de solidarité informels (Stoer & Rodrigues, 2000). Les TEIP peuvent, selon une telle perspective, être considérés comme un « analyseur » privilégié de l'émergence de nouvelles conceptions des politiques et de la justice éducatives, de leurs effets potentiels, de leurs ambivalences et ambiguïtés, et de ceux et celles des processus de réorganisation de l'administration publique du secteur éducatif.

En dépit de ces ambiguïtés, on a pu voir se développer des modes de coexistence et de compatibilité entre deux figures du local : le local fonctionnaliste et le local « assistantiel ». La première figure, comme nous l'avons déjà suggéré, est une figure qui vise à faire exister localement un État central plus efficient. La seconde suggère la possibilité de production d'un état local. Le processus par lequel elle se produit ne privilégie pas seulement une logique de délégation du pouvoir, des compétences et des ressources, mais incorpore des dynamiques résultant des interactions produites entre les institutions locales, y compris celles qui n'ont pas un rapport exclusif avec le champ

scolaire. Dans cette configuration « assistantielle », le local se produit au travers du partenariat inter-institutionnel établi entre l'Éducation nationale et un ensemble d'institutions de la société dite civile, notamment celles qui développent leur activité dans le champ de l'éducation populaire et de la culture, les organisations non-gouvernementales qui interviennent dans le domaine de l'assistance sociale, les représentants du monde de l'entreprise et les représentants du mouvement associatif des parents d'élèves. Dans ce régime de partenariat, ce sont les écoles qui jouent un rôle structurant et les relations qui se nouent entre les établissements reproduisent tendanciellement la hiérarchisation symbolique pré-existante entre les différents niveaux d'enseignement. Dans cette figure du local, le régime d'action légitime n'est plus celui de la planification décentralisée mais celui de la micro-planification de différentes institutions dans laquelle la référence de l'efficacité de l'action se déplace progressivement d'une logique verticale à une logique administrative et de coordination de l'action.

Au cours des dernières années au Portugal, la politique et le dispositif des TEIP ont connu d'importantes transformations et ont été circonscrits aux zones périphériques des grandes villes. La mission des TEIP a notablement évolué, et les problématiques de l'inégalité et de l'inclusion sociale se sont vues supplantées par la problématique de la violence urbaine et de l'indiscipline scolaire. Parmi l'ensemble des institutions à qui l'on a reconnu une légitimité à participer à ce dispositif, le poids de celles qui exercent des fonctions de contrôle social (la police, les représentants des tribunaux de mineurs, etc.) a été augmenté au détriment des structures d'animation culturelle. La figure juridique qui règle l'action des acteurs locaux n'est plus le partenariat, mais le consortium. Même si l'on peut admettre que cette nouvelle figure du local est compatible avec les régimes d'action du local fonctionnaliste et du local « assistantiel », il faut reconnaître que sont désormais privilégiées surtout des dispositions qui induisent un contrôle de l'État plus poussé et qui n'est pas seulement celui de l'Éducation nationale. Le régime d'action de cette figure du local sécuritaire est issu d'un compromis entre, d'une part, des régimes d'action renforçant le contrôle social et symbolique de l'extérieur et, d'autre part, une prépondérance de l'action pré-planifiée et micro-planifiée par rapport à l'action coordonnée par l'interaction. Une définition de l'action structurée autour de l'idée de stratégie est elle aussi prédominante. L'apparition de la figure de l'expert extérieur à qui l'on n'attribue plus des fonctions d'accompagnement mais des fonctions de pilotage et d'évaluation systématique du projet éducatif (TEIP

de deuxième génération) est d'ailleurs symptomatique de cette situation.

CONCLUSION

Non seulement les différentes phases des politiques d'éducation prioritaire au Portugal s'inscrivent dans des conceptions différenciées de ce que doivent être les politiques éducatives, mais elles s'accompagnent d'une production de figures et de modes de définition du local plus ou moins adaptés à ces conceptions politiques. Les figures du local fonctionnel, « assistantiel » et sécuritaire ont ainsi joué, dans différents contextes politiques, un rôle important dans cette construction du local, sans pour autant qu'une d'entre elles ait pu se substituer complètement à l'autre. De fait, elles coexistent dans l'espace éducatif portugais et, même si elles se sont définies par rapport à l'intervention de l'État dont elles sont subsidiaires, elles coexistent également avec des définitions alternatives du local que nous nommerons ici local citoyen. Il émerge tout à la fois de l'action de militants pédagogiques éthiquement et civiquement informés et de l'impossibilité de réaliser les promesses des politiques d'éducation prioritaire en ayant pour référence exclusive les modes dominants et les régimes de coordination de l'action induits par la définition dominante du local. En général ces figures du local citoyen se produisent dans un régime d'action plus militant qu'institutionnel (Barbieri, 2002 ; d'Espinay, 2004). Leurs productions institutionnelles sont fragiles et hétérogènes et doivent s'efforcer de gérer la tension entre une conception plus démocratique des missions attribuées aux PEP et les dispositifs institutionnels qui sont disponibles pour accomplir ces missions. Ce sont dès lors des productions périphériques dont l'existence ou la visibilité dépend de leur capacité à se dire dans des rhéoriques conformes aux régimes discursifs dominants, et qui voient en conséquence leur lisibilité, en tant qu'alternative, fortement menacée. Malgré leur diversité, ces figures du local citoyen partagent un ensemble de qualités dont certaines doivent être mises en relief :

- la gestion de la tension entre les régimes d'action plus ajustés à la réalité et ceux visant des objectifs de justice sociale, et entre leurs différents argumentaires. Dans ce contexte, il s'agit d'explicitier les figures qui permettent la compatibilité entre un régime d'action soucieux de mettre en œuvre des réponses urgentes et d'autres qui se situent dans une perspective plus large parce qu'ils ne visent pas seulement à mobiliser des ressources et des moyens

plus efficaces, mais intègrent dans leur dynamique le débat sur les finalités ;

- la gestion de la tension entre le travail interinstitutionnel et la promotion de logiques de participation ancrées dans les rapports sociaux et dans les dynamiques de sociabilité. Dans ce contexte, comme le signale d'Espiney (2004), il faut situer le travail de production des interactions dans une dynamique composite articulant quatre niveaux : niveau de l'action proprement dite dont l'enjeu est la construction de sociabilités ; niveau de l'encadrement dont l'enjeu s'inscrit dans la société civile ; niveau de l'accompagnement qui permet que les objectifs et les processus soient opératoires et que l'on puisse en rendre compte ; niveau de la légitimation, enfin, qui relève à la fois de la légitimation scientifique et sociale et de la nécessité et de la possibilité de rendre compte de l'action ;
- la gestion de la tension entre une pensée binaire (le local comme opposition ou prolongement du global) et une pensée complexe, qui puisse reconnaître l'hétérogénéité et l'hybridation de logiques ou de choix apparemment contradictoires et dont il s'agit de promouvoir le dépassement ou la complémentarité. Reconnaître le caractère complexe des phénomènes éducatifs et scolaires requiert de dépasser une pensée analytique qui, cherchant à articuler les analyses des phénomènes produits dans différents espaces ou à différentes échelles, sous-entend néanmoins l'existence d'une stabilisation relative des frontières entre ces espaces ou ces échelles. Cela suppose la mise en œuvre d'une pensée qui complexifie, relie et rend perméable ce qu'elle met en relation, qui permette également la transgression des relations entre des mondes hétérogènes, et qui propose une ré-articulation des relations entre le tout et les parties, selon ce que Morin définit comme principe hologrammique (Morin, 1987, p. 98). Un tel

principe admet que le tout est plus que la somme des parties dans la mesure où il produit des qualités inédites qui ne sont pas inscrites dans les parties ; mais il admet aussi que chacune des parties est davantage que le tout, c'est-à-dire que les parties ont une existence singulière qui fait qu'elles ne sont pas seulement « de purs éléments ou des fragments du tout [mais constituant] en même temps des micro-touts virtuels » (Morin, 1987, p. 98) ;

- la gestion de la tension entre, d'une part, la reconnaissance de l'importance du rôle de l'école dans une production citoyenne du local – reconnaissance qui est néanmoins susceptible d'induire un modèle hyper-scolarisé de l'éducatif – et, d'autre part, la reconnaissance que cette production est inséparable de l'élaboration d'une conception hétérogène et réticulaire de l'éducation. Les politiques d'éducation prioritaire au Portugal et en Europe présupposent qu'on peut trouver dans l'école les solutions aux problèmes éducatifs en général et les solutions aux problèmes scolaires en particulier. Toutefois, de nombreuses initiatives au Portugal, tout en se revenant de ce principe, ont développé des systèmes d'action éducative dans lesquels l'importance de l'école découle du fait que celle-ci s'inscrit dans des dynamiques éducatives hétérogènes et non scolarisées. Il convient sans doute de savoir mieux reconnaître l'importance de ces initiatives et des conceptions alternatives – du local, du politique et de l'éducatif – qui s'y expérimentent et s'y font jour.

José Alberto Correia
correia@fpce.up.pt

Université de Porto (Portugal), Construção Local da Educação

João Caramelo
caramelo@fpce.up.pt

Université de Porto (Portugal), Construção Local da Educação

NOTES

1 L'Association européenne pour le commerce libre est une organisation intergouvernementale fondée en 1960 ayant pour but de promouvoir les échanges commerciaux par la réduction des taxes de douane entre un ensemble de pays qui à l'époque n'étaient pas membres de la Communauté économique européenne. Cette organisation a eu des effets significatifs dans le processus de développement industriel au Portugal en même temps qu'elle a mis en lumière l'écart des salaires entre travailleurs portugais et européens, ce qui a contribué à l'accroissement du phénomène d'émigration (Stoer, 1986, p. 101).

2 On entend par caractéristiques semi-périphériques de la formation sociale portugaise le fait que celle-ci soit marquée par un « décalage entre les rapports de production capitalistes et les rapports de reproduction sociale » (Santos, 1985, p. 3). Ce décalage tient au retard des premiers (les relations entre le capital et le travail dans la sphère de la production) par rapport aux seconds (les relations sociales qui sous-tendent les modèles et les pratiques de consommation). Il est régulé grâce à des classes (ou fractions des classes) qui amortissent les conflits entre le capital et le travail et assurent les pratiques de reproduction sociale, et par la forte centralité de l'État dans la régulation de l'économie.

BIBLIOGRAPHIE

- AFONSO A. (1997). « Para a configuração do Estado-providência na educação em Portugal, 1985-1995 » [Pour une configuration de l'État providence dans l'éducation au Portugal, 1985-1995]. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 7, p. 131-156.
- ALVES N. & CANÁRIO R. (2004). « Escola e exclusão social: Das promessas às incertezas » [L'école et l'exclusion sociale : des promesses aux incertitudes]. *Análise Social*, vol. 37, n° 169, p. 981-1010.
- ALVES N., CABRITO B., CANÁRIO R. & GOMES R. (1996). *A escola e o espaço local. Políticas e actores* [L'école et l'espace local. Les politiques et les acteurs]. Lisbonne : Instituto de Inovação Educacional.
- BARBIERI H. (2002). *O projecto educativo e a territorialidade das políticas educativas* [Le projet éducatif et la territorialisation des politiques éducatives]. Tese de Mestrado, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BARBIERI H. (2004). « Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de "perfis de território" » [Les TEIP, le projet éducatif et l'émergence des "profils de territoire"]. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 20, p. 43-75.
- BARROSO J. (2003). « Factores organizacionais da exclusão escolar » [Facteurs organisationnels de l'exclusion scolaire]. In D. Rodrigues (dir.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade* [Des perspectives au sujet de l'inclusion. De l'éducation à la société]. Porto : Porto Editora, p. 25-36.
- BARROSO J. (2006a). « La régulation de l'éducation comme processus composite ». In C. Maroy (dir.), *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF, p. 281-314.
- BARROSO J. (2006b). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* [La régulation des politiques publiques de l'éducation. Les espaces, les dynamiques et les acteurs]. Lisbonne : Educa et Université de Lisbonne, Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- BETTENCOURT A. (dir.) (2000). *Territórios educativos de intervenção prioritária* [Territoires éducatifs d'intervention prioritaire]. Lisbonne : Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO R. (1998). « Educação e território » [Éducation et territoire]. *Noesis*, n° 48, p. 18.
- CANÁRIO M. (1999). *Construir o projecto educativo local: Relato de uma experiência* [Construire le projet éducatif local : compte rendu d'une expérience]. Lisbonne : Ministério da Educação et Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO R., ALVES N. & ROLO C. (2000). « Territórios educativos de intervenção prioritária: Entre a "igualdade de oportunidades" e a "luta contra a exclusão" » [Les territoires éducatifs d'intervention prioritaire : entre l'égalité des chances et la lutte contre l'exclusion]. In A. Bettencourt (dir.), *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisbonne : Instituto de Inovação Educacional, p. 139-170.
- CANÁRIO R., ALVES N. & ROLO C. (2001). *Escola e exclusão social* [L'école et l'exclusion sociale]. Lisbonne : Instituto de Inovação Educacional et Educa.
- CARAMELO J. & CORREIA J. (2004). « Políticas e figuras do local: Contributos para a construção de um cosmopolitismo comunitário » [Les politiques et les figures du local : contributions à la construction d'un cosmopolitisme communautaire]. *Cadernos do ICE*, n° 7, p. 31-44.
- CHARLOT B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1993). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CORREIA J. (1994). « A educação em Portugal no limiar do séc. XXI: Perspectivas de desenvolvimento futuro » [L'éducation au Portugal au seuil du xxi^e siècle : des perspectives de développement futur]. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 2, p. 7-30.
- CORREIA J. (1999). « Relações entre a escola e a comunidade: Da lógica da exterioridade à lógica da interpelação » [Les relations entre l'école et la communauté : de la logique de l'externalité à la logique de l'interpellation]. *Revista Aprender*, n° 22, p. 129-134.
- CORREIA J. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos* [Les idéologies éducatives au Portugal depuis 25 ans]. Porto : Edições Asa.
- CORREIA J. (2004). « A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo » [La construction politico-cognitive de l'exclusion sociale dans le champ éducatif]. *Revista Educação Unisinos*, vol. 8, n° 15, p. 217-246.
- CORREIA J. & CARAMELO J. (2003). « Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas » [De la médiation du local au local dans la médiation : des figures et des politiques]. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 20, p. 167-191.
- CORREIA J. & MATOS M. (2001). « Da crise da escola ao escolocentrismo » [De la crise de l'école au « scolarocentrisme »]. In R. Stoer, L. Cortesão & J. Correia (dir.), *Transnacionalização da educação. De crise da educação a educação da crise*. Porto : Edições Afrontamento, p. 91-117.
- CORREIA J., STOLEROFF A. & STOER S. (1993). « A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal » [L'idéologie de la modernisation du système éducatif au Portugal]. *Cadernos de Ciências Sociais*, n° 12-13, p. 25-51.
- CORREIA J., CRUZ I., ROCHEX J.-Y. & SALGADO L. (2008). « De l'invention de la cité démocratique à la gestion de l'exclusion et de la violence urbaine au Portugal ». In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.
- DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.

- DEMEUSE M. FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions.
- DIAS M. (2003). *Políticas educativas e dispositivos de territorialização: Da escola aberta à comunidade à escola em parceria* [Politiques éducatives et dispositifs de territorialisation : de l'école ouverte à la communauté à l'école en partenariat]. Tese de Mestrado, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- d'ESPINEY R. (2004). « Reflexões sobre uma intervenção em meio rural: Estratégias, intencionalidades e pressupostos » [Réflexions sur une intervention en milieu rural : stratégies, intentionnalités et principes]. *Cadernos do ICE*, n° 7, p. 59-84.
- FERNANDES M. (1999). *Formas de articulação entre os ciclos educativos nos territórios educativos de intervenção prioritária. Um estudo de caso múltiplo. Relatório de investigação* [Les formes d'articulation entre les cycles éducatifs des territoires éducatifs d'intervention prioritaire. Une étude de cas multiple. Rapport de recherche]. Lisbonne et Faro : Instituto de Inovação Educacional et Université d'Algarve [document polycopié].
- FERNANDES M. & GONÇALVES J. (2000). « Os territórios educativos de intervenção prioritária como espaço de inovação organizacional e curricular » [Les territoires éducatifs d'intervention prioritaire comme espace d'innovation organisationnelle et curriculaire]. In A. Bettencourt (dir.), *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisbonne : Instituto de Inovação Educacional.
- GLASMAN D. (1999). « Réflexions sur les "contrats" en éducation ». *Ville, école, intégration*, n° 117, p. 77-111.
- GRÁCIO S. (1986). *Política educativa como tecnologia social* [La politique éducative en tant que technologie sociale]. Lisbonne : Livros Horizonte.
- GRÁCIO S. (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal, 1910-1990* [Les enseignements techniques et la politique au Portugal, 1910-1990]. Lisbonne : Instituto Piaget.
- LIMA L. & AFONSO A. (2002). *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* [Les réformes dans l'éducation publique : démocratisation, modernisation, néolibéralisme]. Porto : Éd. Afrontamento.
- MORIN E. (1987). *O método I: A natureza da natureza* [La méthode. Vol 1 : La nature de la nature]. Lisbonne : Publicações Europa América.
- RIBEIRO R. (2005). *Conselho local/municipal de educação: Da construção política do « local » à edificação jurídica de um espaço dito de participação contextualizada: constrangimentos e ambiguidades* [Conseil local d'éducation : de la construction politique du « local » à la production juridique d'un espace dit de participation contextualisée, contraintes et ambiguïtés]. Tese de Mestrado, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- ROCHEX J.-Y. (1997). « Les ZEP : un bilan décevant ». In J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, p. 123-139.
- ROCHEX J.-Y. (2010). « Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire, une convergence européenne ? » In C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin.
- RODRIGUES F. & STOER S. (2001). « Partenariat et développement local au Portugal : du localisme globalisé à une forme nouvelle d'action collective ». *Les Cahiers européens de la Sorbonne nouvelle*, n° 1, p. 113-135.
- SANTOS B. (1985). « Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: O caso português » [État et société dans la semi-périphérie du système mondial : le cas portugais]. *Análise Social*, vol. 21, n° 87-88-89, p. 869-901.
- SARMENTO M., PARENTE C., MATOS P. & SILVA O. (1999). *Dimensões organizacionais e administrativas dos territórios educativos de intervenção prioritária. Um estudo avaliativo no âmbito da região Norte. Relatório final* [Des dimensions organisationnelles et administratives des territoires éducatifs d'intervention prioritaire. Une étude évaluative dans la région Nord. Rapport final]. Braga : Universidade do Minho et Centro de Estudos da Criança.
- SARMENTO M., PARENTE C., MATOS P. & SILVA O. (2000). « A edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta » [L'édification des TEIP en tant que systèmes d'action éducative concrète]. In A. Bettencourt (dir.), *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisbonne : Instituto de Inovação Educacional.
- STOER S. (1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal* [L'éducation, l'État et le développement au Portugal]. Lisbonne : Livros Horizonte.
- STOER S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-80, uma década de transição* [L'éducation et le changement social au Portugal, 1970-1980, une décennie de transition]. Porto : Éd. Afrontamento.
- STOER S. & RODRIGUES F. (1999). *As parcerias nos territórios educativos de intervenção prioritária* [Les partenariats dans les territoires éducatifs d'intervention prioritaire]. Porto : Instituto de Inovação Educacional et Centre d'information sur les institutions européennes.
- STOER S. & RODRIGUES F. (2000). « Territórios educativos de intervenção prioritária. Análise do contributo das parcerias » [Les territoires éducatifs d'intervention prioritaire. L'analyse des apports des partenaires]. In A. Bettencourt (dir.), *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisbonne : Instituto de Inovação Educacional, p. 171-194.
- STOER S., STOLEROFF A. & CORREIA J. (1990). « O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação » [La nouvelle vocation dans la politique éducative au Portugal et la reconstruction de la logique de l'accumulation]. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 29, p. 11-53.
- TEODORO A. (1982). *O sistema educativo português: Situação e perspectivas* [Le système éducatif portugais : situations et perspectives]. Lisbonne : Estúdios Horizonte.
- van ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

